

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN PROCESO CONSTANTE DE REFLEXIÓN-ACCIÓN-REFLEXIÓN.

SONIA SOTOMAYOR C.

En este artículo se presenta una breve descripción del estudio de la experiencia educacional: "Carl Rogers y sus aportes a la Educación", con el principal propósito de explicitar una concepción de lo que debe ser la docencia universitaria como fenómeno particular dentro de una de las ideas de universidad objetivadas en la cultura occidental. La experiencia y su estudio constituyen una ilustración de un quehacer docente orientado desde este deber ser.

I . ANTECEDENTES

Desde hace algún tiempo y con ocasión de haber seguido dos cursos sobre el Dr. Carl Rogers en la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica (1973-4), la autora empezó a interesarse en su obra por creer (experiencial e intuitivamente) que el pensamiento rogeriano constituye una alternativa real para enfrentar el quehacer do-

cente de un modo distinto a los tradicionales y más afín con sus personales concepciones de hombre.

Inició así un proceso de estudio sistemático de las teorías de Rogers, adscribiéndose de algún modo, a un paradigma disciplinario que le permitió orientar su quehacer como académica en una institución universitaria, tanto en el plano de la docencia como en el de la investigación. El paradigma desde el cual se orientó puede ser descrito como no tradicional, no positivista. En los textos de divulgación se lo presenta como psicología humanista, personalista y/o psicología fenomenológica.

Desde ese marco de referencia puso en marcha, el segundo semestre académico de 1981, una experiencia educacional bajo la forma de un curso optativo de profundización: "Aportes de Carl Rogers a la Educación", con la intención de someterla posteriormente a estudio.

Todo este proceso de reflexión-acción surgió del hecho de estar haciendo docencia en una universidad y de verse asaltada por inquietudes ético-profesionales que le exigieron una elaboración cognitiva consciente del deber ser para así orientar el quehacer.

II. MARCO TEORICO QUE FUNDAMENTO LA EXPERIENCIA.

Desde la perspectiva de Rogers, el aprendizaje experiencial se contrasta con el aprendizaje condicionado desde el exterior y/o el cambio en las estructuras cognitivas. Por aprendizaje experiencial se entiende, en este contexto, el proceso de cambios que experimenta la totalidad de la persona en su relación con el medio circundante que el sujeto "significa" o considera importante para su propio crecimiento. Dicho de otra manera, es un cambio motivado y de cierta persistencia en la persona; cambio que se manifiesta como producto de un proceso interior del hombre que ha incorporado una parte del medio a su "sí mismo" porque le ha encontrado una significación para su vida, por tanto, ha pasado a constituirse en parte de su personalidad, afectándola globalmente y manifestándose en su conducta hacia el exterior.

Este concepto de aprendizaje se torna más comprensible cuando Rogers explicita su concepto de "sí mismo". En el psico-análisis clásico el término hace referencia a las facetas invariables, estables, de la identidad personal. En el enfoque rogeriano, en cambio, el término "sí mismo" se refiere a la visión que un sujeto tiene de sí. Rogers plantea que esta visión

de sí es una gestalt coherente y organizada que se encuentra en un continuo proceso de forma - ción y reorganización a medida que cambian las situaciones en torno al sujeto. El "sí mismo" no constituye ninguno de los momentos particulares de vivencias, sino el proceso fluido y subyacente, subjetivo.

Este énfasis en el "sí mismo" como eje central, cambiante y flexible que le permite al sujeto situarse como centro de sus vivencias y percibirlas como realidad, permite comprender mejor el enfoque rogeriano en lo que respecta a lo educacional. Todo el ambiente físico y social (clima) que rodea al sujeto-aprendiz debe tender a permitirle y estimularle para que se sitúe como sujeto activo-consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como mero espectador.

El clima que favorece una interacción educativa, según el pensamiento rogeriano, es un ambiente percibido por los miembros de la interacción como carente de amenazas y/o presiones atentorias a sus "sí mismos". Como situaciones en que se percibe que los otros, respetan, escuchan, estimulan, no juzgan ni ordenan; en otras palabras, ayudan a ser, no presionan a ser.

busque las direccionalidades satisfactorias,
cree e innove sin temores.

III. APLICACION DEL ENFOQUE.

Desde el marco teórico de referencia la pro
fesora planificó la experiencia educacional, con
base en:

- elementos "objetivos"
- actitudes personales

Los elementos objetivos que la profesora su
puso favorecerían un "clima" propicio -en términ
os rogerianos- fueron: libertad de asistencia,
ubicación de los integrantes en semicírculos, au
sencia de planificación tradicional previa a la
experiencia, evaluación personal y evaluación
compartida en base a criterios precisados por
el grupo-curso.

Con respecto a las actitudes del "facilita-
dor", la profesora decidió mantenerse alerta en
relación al manejo de ellas, puesto que recono-
ció en sí misma limitaciones en este sentido.

La profesora estaba consciente de no haber
penetrado suficientemente en el conocimiento del
pensamiento rogeriano como para que toda su ac-
ción emergiera de la convicción. Por otra parte,

y por ser un primer intento sistemático de aplicación, no tenía el entrenamiento, ni la experiencia empírica que le dieran la seguridad suficiente para un manejo adecuado de sus propias conductas en consistencia con las ideas rogerianas que, de algún modo, ella intentaba operacionalizar.

IV. ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA.

La misma profesora una vez finalizada la experiencia educacional, se situó como observadora de ella con el propósito de estudiarla desde el marco epistemológico y metodológico elegido.

Los objetivos del estudio fueron:

- a) describir la experiencia educacional en sí misma y,
- b) entenderla en relación con el marco de referencia que la originó: el enfoque rogeriano.

Entender la experiencia educacional vivida en el curso optativo, quiere decir, hallar el significado que ella tuvo para cada uno de los actores que la vivió. Entender en este contexto fue, de algún modo, reconstruir el campo fenoménico tal como fue percibido por los

actores, con la intención de "... alcanzar lo general tras la información exhaustiva de las vivencias" (Heidbreder, 1976 p.499), vivencias que son particulares, variadas, subjetivas. La significación fue develada de las acciones y verbalizaciones que le dio cada uno de los actores.

Las conductas (acciones y verbalizaciones) como unidades observables, se entendieron como "... acontecimientos de conciencia que tienen el carácter de intencionalidad" (Szilasi, 1973, p.35), como acciones dotadas de significación para los que las ejecutan y no como término que designa meramente reacción.

El estudio de la significación "subjetiva" de las conductas de los actores en particular y, el descubrimiento de los elementos esenciales (recurrentes) permitió entender "lo general" de la experiencia.

"Cada objeto es así todo aquello que los otros objetos ven de él, por consiguiente, no es algo visto de una parte sino de todas las partes." (Merleau-Ponty, en Heidbreder, 1976, p.500).

Este pensamiento ilustra un aspecto de la metodología usada para entender la experiencia a partir de las significaciones particulares de todos los integrantes.

El material empírico del estudio estuvo constituido por el registro de lo que iba ocurriendo en el transcurso de toda la experiencia. La profesora anotó algunos elementos objetivos tales como: asistencia de los alumnos, trabajos realizados por ellos, criterios explicitados por los alumnos para proceder a su evaluación, amén de un registro de todo lo que "subjetivamente" ella iba percibiendo. También se solicitó la colaboración de los alumnos para que voluntariamente, fueran entregando registros de lo que ellos habían visto o sentido que sucedía en el transcurso de las sesiones de trabajo. Además todos los alumnos participantes llenaron una encuesta estructurada que se tituló "Informe de la experiencia", para obtener información de las percepciones de todos ellos acerca de lo ocurrido. La encuesta se les entregó hacia fines del semestre académico y se revisó junto a cada alumno en una entrevista fijada de antemano y con un doble propósito: profundizar y precisar con ellos las respuestas a las preguntas de la encuesta con el fin de entender mejor sus personales puntos de vista y sus significaciones, y conseguir que ellos calificaran sus logros de aprendizaje y enunciaran los criterios en los que basaban la autoevaluación.

Una vez revisado el material empírico y hecho el estudio de las "significaciones" otorga-

das por los actores a las conductas de los otros y a las de sí mismos, fue posible distinguir tres períodos que se caracterizaron por la aparición, mantención y cambio de actitudes de los sujetos en relación con la experiencia en su conjunto.

Se denominó período de "expectación", de "deorientación" y de "toma de opciones" respectivamente, a los tres períodos distinguidos en la experiencia estudiada.

La razón de haber descrito la experiencia con base en "categorías conductuales" fue de índole metodológica.

En la vida cotidiana, "real", los individuos actúan de manera personal y de acuerdo con sus propias percepciones de cada situación. Sin embargo, es posible, metodológicamente, develar a partir de las conductas particulares elementos recurrentes y compartidos que los sujetos manifiestan en situaciones grupales, y representarlos en forma de "categorías conductuales".

El primer período de "expectación" se describió como interesante, por lo novedoso y desconcertante del curso. La participación fue más bien de carácter individual y esporádica que grupal y constante. Los alumnos se situaron co-

mo espectadores y no como actores, esperando que la organización viniera de otros compañeros y, específicamente del profesor.

La interacción de los participantes se caracterizó por actitudes expectantes frente a los otros, apareciendo en ocasiones conductas de tensión y ansiedad porque no ocurría nada, o no ocurría lo esperado (profesor) o lo conocido (alumnos). Los alumnos no sabían qué esperar y tampoco meditaban mucho al respecto. El profesor quería que los alumnos se situaran como "aprendices" esperando tal vez por su inexperiencia en la aplicación del enfoque - un proceso de rápida adaptación al cambio - y descorazonándose, por momentos, al no vislumbrar la aparición de conductas consecuentes en la totalidad de los alumnos.

En términos de las categorías conductuales aparecidas en este período, éstas estuvieron cargadas de emotividad; con vaivenes de interés y tensión, agrado y desencanto; sólo con atisbos individuales y esporádicos de comprensión intelectual de lo que ocurría.

El segundo período que se ha denominado de "desorientación" se caracterizó por una decaencia en el interés de participar, la toma de conciencia por parte de sus integrantes

de una falta de estructura central del curso y la configuración de grupos de estudiantes con conductas disímiles.

En la profesora apareció un mayor grado de direccionalidad del proceso educativo: tomó la iniciativa de preguntar, propuso modalidades de trabajo y sugirió los contenidos o temas a tratar.

En los alumnos fue posible identificar tres grupos de acuerdo a sus conductas:

- Un primer grupo de alumnos se organizó, se propuso metas, consultó a la profesora, leyó y trató de incentivar a sus compañeros.
- Un segundo grupo se marginó parcialmente, asistió muy irregularmente a clases lo que contribuyó a aumentar su desorientación respecto al "enfoque centrado en la persona" y su desubicación respecto al curso. Sin embargo, mantuvo vínculos formales con la profesora y se situó más bien como observador del proceso, por la necesidad de "ganarse" los créditos y manifiestamente sin gustarle el sistema de clases.
- El tercer grupo, más reducido que los anteriores, simplemente dejó de asistir, no mantuvo ningún tipo de vínculos con la profesora, no asumió ninguna responsabilidad ni

actuando ni permaneciendo como observadores directos de la experiencia. Con algunos compañeros fuera de clases comentaron su descontento y disconformidad con una metodología "no-directiva", manifestaron su preferencia por las clases expositivas, objetivos claros y precisos y, una evaluación objetiva del conocimiento logrado.

El tercer período denominado de "toma de opciones" se caracterizó porque se produjo una especie de definición personal de los miembros participantes en relación con la experiencia. Todos establecieron una diferencia entre "esta forma de hacer clases" y "otras formas"; algunos manifestaron su preferencia por una de ellas. Adoptaron una línea de conducta más precisa en relación con la experiencia y hacia los demás integrantes; se produjo, de algún modo, una personalización de los miembros como actores con distintos grados de compromiso.

Con respecto a la profesora, sus conductas en este período fueron menos expectantes, más realistas de acuerdo con las circunstancias de la experiencia misma; más acordes con las conductas propias del facilitador. Dejó hacer a los alumnos como individuos y desde allí intentó guiarlos en la comprensión del enfoque.

Visualizada la experiencia en su conjunto y en tanto proceso, el estudio de los datos permitió distinguir logros de aprendizaje en los alumnos y en el profesor.

Los alumnos lograron cambios de actitudes en relación con su estado inicial de ingreso:

- de una actitud impersonal se pasó a una toma de posición personal frente al proceso de enseñanza-aprendizaje;
- de una actitud más bien pasivo-receptiva se llegó a una actitud activa.

A la profesora el proceso y las diferentes circunstancias de la experiencia le permitieron:

- tomar conciencia de las limitaciones y de los aspectos positivos de la aplicabilidad del enfoque en el medio local,
- cambiar sus actitudes, respecto al rol del facilitador desde conductas ambiguas a una cierta estructuración de ellas.

Como producto de la experiencia en su conjunto, los datos estudiados mostraron que - en mayor o menor medida- los alumnos lograron:

- identificar la experiencia como una forma de concebir y realizar el proceso de enseñanza-

aprendizaje,

- distinguirla como diferente a otras concepciones y prácticas educacionales,
- distinguir y aplicar algunos elementos particulares del enfoque rogeriano,
- visualizar la necesidad de conocer los supuestos metafísicos que fundamentan las diversas técnicas pedagógicas,
- valorar positivamente ciertos elementos del enfoque y negativamente otros.

Por su parte, la profesora logró:

- un mayor grado de penetración en el conocimiento del enfoque,
- una mayor consecuencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño como facilitador.

V. ANALISIS DE LA EXPERIENCIA.

Para entender la experiencia más allá de sí misma se procedió a hacer una contrastación entre el plano de la empírea y el plano de las ideas de Rogers tal como éste las presenta en sus textos.

Las categorías contrastadas fueron: actitud del facilitador, clima o ambiente y, apren

dizaje logrado por los alumnos.

Actitudes de la profesora.

Pese a la gran variedad de formas y contenidos de las percepciones de los alumnos respecto a las conductas de la profesora, el estudio de ellas mostró que, en general, ésta apareció como cambiante. Sus conductas fueron percibidas como oscilantes entre el profesor "tradicional" y el "facilitador". Los alumnos valoraron su esfuerzo para intentar ser consecuente con sus ideas. Coincidió en que las conductas facilitadoras se dieron mayormente al inicio y al término de la experiencia.

El significado del término "facilitador" al que los estudiantes hicieron mención con mayor frecuencia fue en referencia a las conductas que a ellos los hicieron "... sentirse bien, estimulados"; este es el sentido amplio que le otorgaron al concepto. Sólo algunos profundizaron en el exacto sentido que, en las ideas rogerianas, tiene el término.

La profesora, por su parte, se sintió bastante auténtica y con capacidad para comprender a los alumnos. Se notó con grandes dificultades para ser aceptante, para mantener controlada la impaciencia que experimentó frecuente-

mente ante conductas de los alumnos que perci
bió como actitudes irresponsables, o frente a
su propio desconcierto del qué hacer frente a
situaciones concretas que se produjeron durante
la experiencia. Permaneció durante ella, en
un estado de conciencia alerta frente a lo que
ocurría; sin embargo, experimentó a menudo sen
saciones de frustración por su inexperiencia
en la aplicación de las ideas rogerianas lo
que, en variadas situaciones, la llevó a exterior
izar conductas más propias del profesor
tradicional en situaciones de enseñanza directiva
y determinista.

Clima

No aparecieron en los datos referencias ex
plícitas al "clima" como algo significativo para
los que vivieron la experiencia. Sin embargo
de la lectura global de los informes de los
alumnos participantes, fue posible inferir que
le otorgaron importancia a algo subjetivo que
pudo ser homologado con el concepto de clima en
términos rogerianos.

Las ideas rogerianas fueron percibidas como
lo más significativo como lo que más les llegó
y les provocó un proceso reflexivo sobre lo edu
cativo y sobre ellos mismos, tanto en la
lectura y discusión de sus textos como en las

interpretaciones de las ideas de Rogers hechas por la profesora. En términos generales puede decirse que la importancia asignada al clima por la profesora no se vio explícitamente confirmada en la práctica por los alumnos.

El clima, en término de las ideas de Rogers, se dio de algún modo en la experiencia, pero no fue percibido por los actores como factor determinante del proceso de aprendizaje experiencial.

Aprendizaje.

Los datos mostraron que los actores reconocieron o significaron dos tipos de logros de aprendizaje en la experiencia: cambio y ejercitación.

Con relación al primer tipo de logro, los alumnos expresaron haber experimentado cambios en sus percepciones acerca de la educación, del rol del alumno y del profesor como actores del sistema educacional y, de sí mismos; en sus concepciones del hombre y de la realidad. Sus actitudes como personas variaron, según ellos, de pasiva a activa, de conformista a crítica, de rígida a flexible. Señalaron también un aumento en el valor asignado a fenómenos tales como: libertad, pensamiento crítico, responsabilidad, edu-

cación, etc.

Respecto al logro de "ejercitación", los datos indicaron que los alumnos practicaron, básicamente la capacidad de pensamiento crítico y la voluntad para vencer limitaciones persona - les, tales como, timidez y flojera.

En términos generales puede decirse que se produjo en la mayoría de los alumnos, un proceso de toma de conciencia de sus personas como totalidades. Se situaron, en el transcurso de la experiencia, como "yoes" o individualidades, interactuando con los otros participantes sin escudar sus personas en el rol social tradicionalmente asignado a los alumnos.

Este proceso lento hacia la personaliza - ción producido durante la experiencia, parece indicar que los alumnos se iniciaron en la práctica de vivir un aprendizaje experiencial, en términos rogerianos.

Dentro del marco conceptual de Rogers el sujeto que aprende es aquel que "mira" y "siente" desde su persona el conocimiento objetivado en la cultura y lo va significando. Para que haya aprendizaje experiencial se requiere que el contenido objetivo, la cosa o el fenómeno, provoquen en el sujeto una resonancia positiva que

lo oriente hacia él. Cada sujeto se enfrenta a las cosas del medio percibiéndolas y significándolas. La resonancia que le provoque, lo llevará a una actitud de acercamiento, de indiferencia o de elusión con respecto a la cosa o fenómeno.

Si se toma como "cosa" de la experiencia el pensamiento de Rogers puede decirse que los alumnos adoptaron una actitud consciente de significación positiva y trascendente hacia "ella". Se situaron frente a ella y desde sus personales individuales le otorgaron un sentido, la incorporaron al ámbito de sus conciencias, lo que significó ponerse en proceso de iniciar un segundo paso (que no se alcanzó con la experiencia) en el proceso de aprendizaje experiencial: el de profundizar en el conocimiento objetivado de la cosa. Los alumnos se quedaron en la etapa de "sentir" a Rogers y no alcanzaron a "vivir" conscientemente sus ideas, es decir, a conocerlo en un mayor grado de profundidad.

En relación a conductas características del aprendizaje experiencial, los alumnos se situaron e identificaron como agentes de la experiencia. Sus informes finales mostraron un buen dominio de elementos propios del enfoque, fundamentación y presencia de sentido crítico, valoración del conocimiento como base de organiza-

ción personal y educacional.

La experiencia educacional brevemente descrita, constituye una ilustración del intento de la autora de ir haciendo de su quehacer docente en la universidad un constante proceso de acción-reflexión-acción orientado y posible de evaluar desde una concepción de universidad que se explicita en el apartado siguiente.

VI. ¿COMO SE CONCIBE LA DOCENCIA DESDE UNA IDEA DE UNIVERSIDAD?

El modelo de Universidad que la autora de este artículo ha tomado como idea del "deber ser", corresponde al de la Universidad Humboldtiana (*).

Uno de los conceptos esenciales que lo caracteriza es la búsqueda desinteresada de la verdad. La significación de esta característica estructural del modelo la expresa Morandé (1976) diciendo que

(*) Ver estudios de Pedro Morandé (1976) y Teresa Durán, en publicación.

"... la ciencia en cuanto proceso de encuentro con la verdad, es radicalmente independiente de cualquier expectativa respecto del servicio que posteriormente pueda hacerse de ella." (p.212).

La ciencia definida como "... el camino del autodesarrollo consciente del hombre hasta lle - gar a su total y plena autoconciencia" (id.ant.), como una forma de ejercicio crítico y constante del intelecto. De estos conceptos se derivan otras características ideológicas propias del modelo humboltiano, tales como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la actividad científica creativa, la educación y cultivo de las dimensiones trascendentes del hombre.

En este sentido, este modelo de Universidad puede ser descrito como humanizante ya que, en lo que a docencia respecta, ella se concibe como un proceso educativo centrado en el propio progreso de los individuos que interactúan; como una comunidad de personas qu en búsqueda de la verdad van creciendo hacia la autoconciencia, hacia la creatividad, hacia la personalidad.

Desde esta noción de universidad centrada en el cultivo reflexivo del espíritu humano, aparece la idea de docencia como una interacción entre profesores y alumnos, basada en la intuición y/o el convencimiento de que ella po

sibilita el enriquecimiento mutuo y se constituye en un factor determinante del desarrollo intelectual y humano de los que interactúan.

Se busca así el logro de un aprendizaje considerado como: una verdadera experiencia intelectual y, un proceso sistemático y riguroso de búsqueda compartida. Esto habilitaría al individuo para: hacer ciencia y no sólo hablar de ella; reflexionar críticamente más que para criticar y, hacer arte y crear.

¿Qué formación y que actitudes aparecen como deseables desde esta perspectiva?

En lo que respecta a lo deseable en la formación del docente universitario puede lograrse un cierto consenso básico expresado en los siguientes términos:

1. El conocimiento de los sistemas de supuestos metafísicos objetivados culturalmente, específicamente en lo referente a las preguntas acerca de la naturaleza del hombre y del conocimiento.
2. La opción consciente de un conjunto de creencias coherentes entre sí. Este paso constituye una decisión ineludible, ya que la opción ideológica de carácter metafísico - en nuestra interpretación - sirve como eje estructu

ral que orienta y otorga sentido al quehacer del hombre en tanto persona, en tanto ser humano.

3. Conocer los distintos paradigmas al interior de su respectiva disciplina.
4. La elección de uno de ellos que sea consecuente con la opción metafísica realizada, y la profundización constante en el conocimiento del paradigma, tanto en el plano teórico como en su aplicación fáctica.

El rasgo que identifica el "deber ser" conductual del docente universitario puede ser descrito en base a un proceso constante de reflexión - acción - reflexión. Desde la base proporcionada por sus opciones ontológicas y epistemológicas, el docente estudia permanentemente los aspectos teóricos propios del paradigma científico al cual se ha adscrito y que constituyen el marco conceptual disciplinario en el que, el quehacer adquiere sentido. Desde este marco revisa, estudia y evalúa el proceso docente a nivel empírico en orden a comprenderlo, reorientando así la profundización del conocimiento teórico en el que basa la docencia. El conocimiento de la "realidad" fáctica del proceso enseñanza-aprendizaje puede llegar a constituir también, una posibilidad de innovación en el plano teórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DURAN, T. *Idea de universidad*. Documento de Estudio en proceso de publicación.

HEIDBREder, E. *Psicología del siglo XX*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1976.

MORANDE, P. *La Universidad latinoamericana de la década del 80: Posibles estrategias de desarrollo*. "Modelos Polares de Universidad", Editorial Corporación de Promoción Universitaria, Chile, 1976.

ROGERS, C. *El proceso de convertirse en persona*. *Mi técnica terapéutica*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1981.

SZILASI, W. *Introducción a la fenomenología de Husserl*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973.